

Benner, Dietrich

Einheit oder Vielheit Geisteswissenschaftlicher Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 409-414



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Einheit oder Vielheit Geisteswissenschaftlicher Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 409-414 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104641 - DOI: 10.25656/01:10464

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104641>

<https://doi.org/10.25656/01:10464>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 3 – Mai/Juni 1995

Thema: Kritik der didaktischen Moden

- 327 KLAUS PRANGE
Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen
- 335 JÜRGEN DIEDERICH
Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung. Über Möglichkeiten
und Grenzen einer Temporalisierung struktureller Zielkonflikte
- 341 LUCIA LICHER
Lehre Geschäftigkeit? Überlegungen zur Lehrerbildung
aus der Perspektive der Literaturdidaktik

Thema: Erich Weniger oder die Legitimität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

- 359 KLAUS MOLLENHAUER
Ein „Mutuum Colloquium“ zum 100. Geburtstag Erich Wenigers.
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 365 ILSE DAHMER
Wenigers Erbschaft oder Vom erziehungswissenschaftlichen Umgang
mit der „scheinlosen Macht“ des Geistes
- 391 WOLFGANG KLAFKI
Zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Erich Wenigers
- 395 HANS THIERSCH
Weniger und die Erziehungswirklichkeit
- 399 THEODOR SCHULZE
Jenseits der Befangenheit

- 409 DIETRICH BENNER
Einheit oder Vielheit Geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH
Erbe und Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK
Auch eine Erziehung nach Auschwitz: Erich Weniger zwischen
Heinrich von Stülpnagel und Ernst Kantorowicz

Diskussion

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE
Die einseitige Modernisierung. Technische Berufserziehung
1918–1933

Besprechungen

- 451 LUCIEN CRIBLEZ
*Hans-Uwe Otto/Paul Hirschauer/Hans Thiersch (Hrsg.):
Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis
Thomas Rauschenbach/Hans Gängler (Hrsg.):
Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*
- 456 HANS-CHRISTOPH KOLLER
*Andreas Poenitsch: Bildung und Sprache zwischen Moderne und
Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard*
- 461 KARLHEINZ INGENKAMP
*Marc Depaepe: Zum Wohle des Kindes? Pädologie, pädagogische
Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA
1890–1940*

Dokumentation

- 471 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1994
- 503 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: A Critique of Didactic Fashions

- 327 KLAUS PRANGE
The Real School and Artificial Learning
- 335 JÜRGEN DIEDERICH
On the possibilities and limits of a temporalization of structural
target conflicts
- 341 LUCIA LICHER
Empty Bustle – Reflections on teacher education from the
perspective of the didactics of literature education

Topic: Erich Weniger or the Legitimacy of Hermeneutic Pedagogics

- 359 KLAUS MOLLENHAUER
A „Mutuum Colloquium“ On the Occasion of Erich Weniger’s
Hundredth Birthday. An Introduction
- 365 ILSE DAHMER
Weniger’s Legacy or: How Educational Science Deals
With the “Seemingly Power” of the Mind
- 391 WOLFGANG KLAFKI
The Hermeneutic Pedagogy of Erich Weniger
- 395 HANS THIERSCH
Erich Weniger and Educational Reality
- 399 THEODOR SCHULZE
Beyond Partiality
- 409 DIETRICH BENNER
Unity or Multiplicity of Hermeneutical Pedagogics
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH
Legacy and Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK
Another Instance of an Education After Auschwitz:
Erich Weniger between Heinrich Stülpmagel and Ernst Kantorowicz

Discussion

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE
 One-Sided Modernization. Technical Vocational Training. 1918–1933

Reviews

451

Documentation

- 471 Dissertations and Habilitations 1994

- 503 RECENT PUBLICATIONS

Einheit oder Vielheit Geisteswissenschaftlicher Pädagogik

„Erbschaften“ gibt es bekanntlich nur, wo es „Erben“ gibt. Und „Erben“ lassen sich nur identifizieren, sofern zwischen „Erben“ und „Nicht-Erben“ unterschieden wird. So gesehen gehören zu ILSE DAHMERS „WENIGERS Erbschaft“ nicht nur diejenigen, die in ihrem Vortrag angesprochen wurden, sondern auch manche, die in der pädagogischen Theoriediskussion und -reflexion zu dieser Erbschaft nicht gerechnet werden. An der unterschiedlichen Enge oder Weite des Konstrukts „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ läßt sich dies zeigen. In meiner ersten Anmerkung versuche ich den Kreis der „Erben“ auch um jene zu erweitern, die gewöhnlich nicht zum „Erbe“ ERICH WENIGERS gerechnet werden und die an diesem „Erbe“ auch nicht (allein) dadurch teilhaben, daß sie sich als dessen Kritiker profilierten; in einer zweiten Anmerkung frage ich, ob sich auf dem „Weg einer sozialwissenschaftlichen Rekonzeptualisierung systematischer Geisteswissenschaften“ wirklich, wie in Aussicht gestellt, der „Vorrang pädagogischer Praxis unbestritten“ behaupten und die erhoffte „Reziprozität von Theorie und Praxis“ sicherstellen läßt; in meiner dritten Anmerkung versuche ich anzudeuten, daß es gute Gründe gibt, das, was kritische Theorie in der Erziehungswissenschaft heißen kann, unter Bezugnahme auf mehrere Traditionen kritischer Theorie, und zwar unter Einfluß jener, die die Pädagogik selbst hervorgebracht hat, zu klären.

1. Erben und Nicht-Erben

Der Begriff „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ kann, zudem wenn man ihn über NOHL hinaus auf DILTHEY und über diesen hinaus auf die in beiden wirklichen Traditionen hermeneutischen, bildungstheoretischen, sprachphilosophischen und gesellschaftstheoretischen Denkens zurückbezieht, nicht nur zur Kennzeichnung der Pädagogik der Schule HERMAN NOHLS verwendet, sondern darüber hinaus auch auf andere Positionen appliziert werden, die, wie die Phänomenologie HUSSERLS oder die Existentialontologie HEIDEGGERS, ebenfalls durch DILTHEY mitbeeinflusst worden sind. Eine solche Ausweitung gibt dann den Blick frei auf vergessene Zusammenhänge und Kontroversen, die enger geschnittene „Erbengemeinschaften“ gewöhnlich hinter sich lassen.

Zu den für die Erziehungswissenschaft bedeutsamen Wissenschaftlern vom Geiste, die nach einer Formulierung von J. RITTER das zu erinnern suchen, was die moderne Gesellschaft in der ihr eigenen Erinnerungsfähigkeit nicht mehr

bewahren kann, gehören neben dem von I. DAHMER genannten HELMUTH PLESSNER auch Theoretiker wie THEODOR LITT, EUGEN FINK, JOSEF DERBOLAV, die nicht zu vergessenden Neukantianer und THEODOR BALLAUFF. LITT arbeitete in Leipzig und Bonn an einer Klärung der Antinomien moderner Menschenbildung und an einem Verständnis der Geisteswissenschaften, welches die Natur- und die Geisteswissenschaften sowohl in ihren unterschiedlichen methodischen Grundstrukturen als auch hinsichtlich ihrer je spezifischen Ideologiefanfälligkeit als moderne Wissenschaftsdisziplinen zu begreifen suchte. EUGEN FINK war als Assistent EDMUND HUSSERLS Mitbegründer des Ansatzes phänomenologischer Forschung, den er später für eine Klärung der ursprünglichen Grundphänomene menschlichen Daseins fruchtbar machte, in der er zwischen den das Individuum charakterisierenden Existentialien der Leiblichkeit, Sprachlichkeit, Freiheit und Geschichtlichkeit sowie zwischen Arbeit, Herrschaft, Liebe, Tod und Spiel als koexistentialen Formen menschlicher Praxis unterschied. Zu nennen sind ferner neukantianische Erziehungs- und Bildungsphilosophen wie RICHARD HÖNIGSWALD, ARTHUR LIEBERT und ALFRED PETZELT, der an ARISTOTELES und HEGEL anknüpfende DERBOLAV und BALLAUFF, die – auf unterschiedliche Weise – an einer philosophischen Klärung von Tatsache und Begriff von Erziehung und Bildung gearbeitet haben.

Verwendeten wir den Begriff „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ exklusiv zur Kennzeichnung eines eng begrenzten Kreises ausgewählter Schüler von HERMAN NOHL, der übrigens in seiner Theorie des pädagogischen Bezugs als erster sozialwissenschaftliche Ergebnisse verarbeitet hat, so trügen wir mit dazu bei, daß weiterhin jene theoretisch fruchtbaren Diskussionen und Kontroversen ausgeblendet bleiben, die zwischen den genannten Theorieansätzen ausgetragen worden sind.

Stellvertretend für andere, zum Teil schon lange zurückliegenden Diskussionen erinnere ich nur an die bis heute nicht aufgearbeitete Kontroverse über Gehalt und Funktion von Bildungsidealen, die – der Sache nach – zwischen LITT und WENIGER rekonstruiert werden kann. In ihr hat WENIGER, trotz der ihn nach 1945 mit LITT verbindenden Kritik jedweder totalitären Staatspädagogik, an der sinnstiftenden Bedeutung eines erziehungsstaatlich zu setzenden Bildungsideals festgehalten, LITT hingegen die Auffassung vertreten, der demokratische Staat müsse die Differenz zwischen staatlichem Politiksystem und bürgerlicher Öffentlichkeit beachten und um der freien Meinungsbildung seiner Bürger willen darauf verzichten, die modernen Abstimmungsprobleme zwischen Ökonomie, Politik, Bildung, freier Geselligkeit, Kunst und Religion durch die Setzung eines die gesellschaftlichen Praxen und die Öffentlichkeit bevormundenden Bildungsideals zu regulieren. In SBZ und DDR hat diese an den Positionen von LITT und WENIGER zu rekonstruierende Differenz und Kontroverse 1946/47 in den Beratungen über das erste Erziehungsprogramm eine wichtige Rolle gespielt. Deren vorzeitige Beendung führte dazu, daß LITT dort nach seiner Berufung nach Bonn lange Zeit als politischer „Staatspädagoge“ und als „NATO-LITT“ der ADENAUER-Ära diffamiert wurde und der von Staatspädagogen der DDR nicht minder gescholtene WENIGER – ohne daß sich freilich jemand auf ihn berief – zum heimlichen Lehrplantheoretiker jener staatlich verordneten Bildungsziele avancierte, mit denen der sich antifaschistisch verstehende Staat in der DDR das rechte Leben seiner Bürger, ihre Qualifika-

tionen und ihre Weltanschauung in der in Entwicklung begriffenen sozialistischen und sich später am Übergang zum Kommunismus wählenden Gesellschaft zu normieren suchte.

Verständigten wir uns heute ohne Aufarbeitung solcher inzwischen weitgehend in Vergessenheit geratener Kontroversen darauf, die Geisteswissenschaftliche Pädagogik der sogenannten Nohlschule auf dem Weg über eine sozialwissenschaftliche Rekonzeptualisierung weiterzuentwickeln, so blendeten wir ein zweites Mal all jene Positionen aus, die schon vor etwas mehr als 25 Jahren am selbsterklärten „Ausgang der Epoche“ dieser Schulrichtung – ungenannt und unberücksichtigt, gleichsam unter der Hand – mitverabschiedet worden sind. Darum möchte ich meine erste Anmerkung zu dem Referat von ILSE DAHMER mit der Anregung abschließen, daß wir das, was geisteswissenschaftliche Pädagogik einmal war, in der ganzen Breite der ausgearbeitet vorliegenden Positionen erforschen und in mögliche sozialwissenschaftliche Rekonzeptualisierungen einbeziehen.

2. Sozialwissenschaftliche Rekonzeptualisierung und erziehungswissenschaftliche Disziplinrekonzeptualisierung

Zweifelloos ist ILSE DAHMER darin zuzustimmen, daß der Übergang von einer ohnedies ansatzweise schon strukturalistisch argumentierenden Hermeneutik zu stärker sozialwissenschaftlich argumentierenden Analyse- und Reflexionsformen bereits bei ERICH WENIGER angelegt und vorbereitet war. Aber es hat sowohl im engeren als auch im weiteren Kreis der Erziehungswissenschaftler, die man einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik zurechnen kann, eine Fülle von Positionen – darunter die bereits genannten – gegeben, die sich in die von ILSE DAHMER gewählte Sichtweise nicht bruchlos einfügen lassen.

Nicht ohne Grund hat ILSE DAHMER auf W. FLITNER hingewiesen. Dieser hat – aufgrund seines langen Lebens, als er und andere seine Arbeiten längst der Vergessenheit preisgegeben glaubten – als Fünfundachtzigjähriger und dann noch einmal – in seinem Grußwort zum Hamburger Symposium – als Hundertjähriger zu der Frage Stellung nehmen können, ob die von anderen als geisteswissenschaftlich apostrophierten Theorie- und Reflexionstraditionen sich wirklich ohne Verluste sozialwissenschaftlich modernisieren lassen. In seiner „Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht“ stellte er fest, er habe den Ausdruck „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ immer schon als „unglücklich empfunden“, denn dieser suggeriere eine Einheitlichkeit, die es so nie gegeben habe, und provoziere damit eine „Einseitigkeit“, die weder herstellbar noch wünschenswert sei. In diesem Beitrag wies er zugleich auf die sich damals bereits abzeichnende Gefahr hin, eine ausschließlich sozialwissenschaftliche Umschrift der vermeintlich einen Geisteswissenschaftlichen Pädagogik werde den Schein von Einheitlichkeit womöglich nur mehr simulieren, die zu kritisierende „Einseitigkeit“ womöglich noch verstärken und schließlich dazu beitragen, daß die theoretische und praktische Pädagogik ihre mühsam erstrittenen Grundfragestellungen und mit diesen ihre „Mitte“ verliere, ohne in der Hinwendung zu den Sozialwissenschaften eine neue hinzuzugewinnen.

FLITNERS Warnung besagte, ohne Zentrierung in einem offenen, Theorie,

Empirie und Praxis verbindenden „pädagogischen Grundgedankengang“ werde „sich die Erziehungswissenschaft in eine Menge von . . . Unterdisziplinen auflösen und im Einflußbereich der Sozialwissenschaften oder der Psychologie, Anthropologie und Verhaltensforschung verschwinden, nachdem sie kaum begonnen hat, ein (relativ) eigenständiges Dasein aufzubauen“. Das, was FLITNER damals befürchtet hat, ist inzwischen vielerorts Realität geworden. Ansatzweise und gleichsam als Zugewinn hat Disziplin auf dem Wege ihrer Selbstauflösung eine Vielzahl von Einsichten und Erkenntnissen aus anderen Disziplinen importiert. Für diese kann es weder eine pädagogische Integrationswissenschaft nach den Vorstellungen H. ROTHS noch einen exklusiven pädagogischen Grundgedankengang nach den Vorstellungen W. FLITNERS mehr geben. Denn diese müßte unter den veränderten Bedingungen in Form einer Superdisziplin auftreten, welche stellvertretend zusammenzuhalten glaubt, was in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen nicht zusammengehalten wird, und aus dem Vielen eine einzige, allgemein anerkannte systematisch-pragmatische Pädagogik zu konstruieren sucht, die niemand anerkennen kann.

Nun ist jedoch eine solche allgemeine Allgemeine Pädagogik auch in der zurückliegenden Geschichte zu keinem Zeitpunkt möglich, geschweige denn wirklich gewesen. Das herausragende Problem der Erziehungswissenschaft heute scheint mir darum auch ein anderes als das zu sein, daß sie sich in eine Vielzahl von Disziplinen gliedert, die nicht mehr durch *ein* einigendes Band zusammengehalten werden. Bedenklicher erscheint mir, daß viele ihrer „Fach“-Vertreter gar nicht mehr an der Herstellung eines die Disziplin und ihre Arbeitsbereiche verbindenden Zusammenhangs arbeiten, Allgemeine Pädagogik nur mehr als Legitimationswissenschaft für ihre Versuche in anderen Feldern kennen und sich so zu „Vertretern“ und „Anwendern“ anderer Fächer entwickeln, die sie zuvor oft nicht einmal gründlich studiert haben. Aus der weithin verkannten Tatsache, daß Interdisziplinarität nur zwischen Disziplinen und folglich nicht ohne eine eigene Disziplinarität möglich ist, erwächst der Erziehungswissenschaft heute die Gefahr, daß sie sich eines Tages überall zu Hause wähnt, ohne irgendwo zu Hause und für irgend etwas zuständig zu sein, und in wechselnden Moden und Schüben stets neuerlich Einsichten von außen übernimmt, ohne daß von ihr ausgehende Erkenntnisse auf eigene und auf andere Disziplinen zurückwirken.

Im Unterschied hierzu weist die Wissenschaftsgeschichte die Erziehungswissenschaft bis in unser Jahrhundert als eine handlungstheoretisch argumentierende und seit der Jahrhundertwende auch empirisch forschende Reflexionsdisziplin aus, die stets von außen, zunächst durch Theologie und Philosophie, dann durch Ökonomie und Ästhetik, schließlich durch geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen beeinflusst worden ist und diese wiederum beeinflusst hat. Diese Einflüsse lassen sich nicht so miteinander verrechnen, als seien sie im Sinne einer Fortschrittsgeschichte bilanzierbar. Die Hoffnung, in einer bloßen Hinwendung zu den Sozialwissenschaften könne die Erziehungswissenschaft sich von ihren älteren Bezugsdisziplinen empanzipieren und an einer gelingenden Transformation von Theologie in Philosophie, Philosophie in Geisteswissenschaften sowie Geistes- in Sozialwissenschaften partizipieren, war in unserem Fach nicht minder trügerisch als in anderen Fächern.

3. Von der Aufgabe, fremde mit eigenen Traditionen eines kritischen Theoretisierens zu verknüpfen

Daß die Erziehungswissenschaft in den zurückliegenden Jahrhunderten von anderen Disziplinen beeinflußt wurde und auch auf deren Entwicklung zurückwirken konnte, hängt aufs Engste damit zusammen, daß sie Reflexionsleistungen erbrachte, die ohne sie so nicht möglich gewesen wären. Hierfür hat ERICH WENIGER 1936 in seiner Abhandlung „Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung“ eine Formulierung gefunden, die trotz des am Ende dieser Schrift zu findenden Bekenntnisses zur „Volkserziehung“ während der nationalsozialistischen Diktatur auch heute noch von Bedeutung ist. Pädagogische Theorien – ersten und zweiten Grades – seien, so sagt er in dieser Abhandlung, zu allen Zeiten in gesellschaftlichen Kontexten entstanden, in denen es gelang, eine „zunächst auf außerpädagogischen Gebieten“ einsetzende „Kritik an der Erziehung“ um eine „erzieherische Kritik an der Welt“ zu ergänzen; Aufgabe wissenschaftlicher Pädagogik sei es darum, die sich in der gesellschaftlichen Praxis vollziehenden Veränderungen – zunächst im Zusammenleben der Generationen, dann auch in der Arbeit professioneller Pädagogen mit ihrem Klientel und schließlich im Verhältnis der ausdifferenzierten gesellschaftlichen Systeme – zu analysieren; solche Analyse könne schließlich der Aufklärung der pädagogischen Praxis über ihre impliziten und expliziten Theorien und, vermittelt hierüber, der Weiterentwicklung pädagogischer Handlungskonzepte in der Praxis dienen, die dann in ihren Interdependenzen zu Entwicklungen in anderen gesellschaftlichen Bereichen nicht nur von der Erziehungswissenschaft, sondern auch von den anderen Geistes- und Sozialwissenschaften analysiert und erforscht werden können.

WENIGERS Affinität zu einer sozialwissenschaftlich konzeptionalisierten „Geschichte der pädagogischen Theorie“ hat diesen bekanntlich nicht davor bewahrt, in seinen „Prolegomena“ zur „Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung“ aus dem Jahre 1936 die Nähe zur nationalsozialistischen Ideologie zu suchen. Mit der für die moderne Gesellschaft kennzeichnenden Überwindung eines „frühen Endes der Erziehung“ und der von der professionellen Kleinkinderziehung bis zur Erwachsenenbildung reichenden Pädagogik sei, so stellte er sibyllinisch fest, „der Kreis der pädagogischen Theorie geschlossen, denn die Erziehung der Erwachsenen ist zugleich die Erziehung der Erzieher, und die Selbsterziehung wird ihr pädagogisches Mittel, und wie die pädagogische Theoriebildung dem Gang des Lebens nachgeht, so wendet sie sich andererseits vom einzelnen wieder zu den größeren Einheiten, die als Objekte der Erziehung neu entdeckt werden, zur Gruppe, zum Bund, zur Familie, schließlich zum Volk. Das Volk ist heute Gegenstand einer Volkserziehung unmittelbarer Art geworden, *wo nun ‚Volk‘ nicht mehr ein Bild für eine neue Gruppe ist, sondern seine volle Wirklichkeit hat.* Damit gewinnt auch die Theorie der Erziehungswirklichkeit eine neue Form.“

Daß WENIGER nach seinem Durchgang durch die Geschichte hier, wie zuvor schon NOHL, die Pädagogische Bewegung mit der Ideologie nationalsozialistischer Volkserziehung kurzschließen konnte, hat unter anderem auch innerwissenschaftliche Gründe. Diese hängen mit erziehungs-, bildungs- und institutions-theoretischen Defiziten seiner eigenen Position zusammen. Sie zeigen sich

daran, daß er die sich in Kindergarten, Schule, sozialpädagogische und erwachsenenbildnerische Einrichtungen ausdifferenzierende pädagogische Praxis nicht als ein notwendiges Korrelat der sich ausdifferenzierenden gesellschaftlichen Teilsysteme begriff, über deren Zusammenhang nur unter – zu sichernden – Bedingungen einer bürgerlichen, sich selbst aufklärenden Öffentlichkeit zu streiten ist, sondern vormodernen Einheitsvorstellungen anhing, die in der klassischen Tradition moderner Erziehungs-, Bildungs- und Institutionentheorie längst problematisiert worden waren. Nur so wird verständlich, daß er die moderne Erfahrung der unbestimmten und offenen Bildsamkeit des Menschen mit der Annahme eines in sich geschlossenen Kreises einer völkischen Bildung verbinden und seine Analyse zur Geistes- und Sozialgeschichte der Pädagogik mit der Attitüde einer perfekten Pädagogisierung aller anderen gesellschaftlichen Praxen beenden konnte.

Ich schließe daher meine dritte Anmerkung mit der Empfehlung, kritische Theorie in der Erziehungswissenschaft im Anschluß und in Auseinandersetzung mit deren eigenen Traditionen kritischer Erziehungs-, Bildungs- und Institutionentheorie zu betreiben. Gelänge dies, so dürften wir vielleicht hoffen, daß eine erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion, die ihren an Philosophie, Historie und Sozialwissenschaften geschärften Blick dazu nutzt, die eigene Theorieproduktion voranzutreiben, auch in anderen Disziplinen wieder zur Kenntnis genommen wird.

Literatur

- DAHMER, I.: Wenigers Erbschaft oder Vom erziehungswissenschaftlichen Umgang mit der „scheinlosen Macht“ des Geistes (in diesem Heft).
- FINK, E.: Grundphänomene des menschlichen Daseins (1955), hrsg. von E. SCHÜTZ und A. SCHWARZ. Freiburg/München 1979.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht (1976). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 3. Paderborn 1989, S. 487–498.
- LITT, TH.: Die öffentliche Verantwortung der Wissenschaft. In: Orden pour le mérite für Wissenschaften und Künste. Reden und Gedenkworte. Zweiter Band. Heidelberg 1956/57, S. 51–100.
- LITT, TH.: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes. Heidelberg 1958, S. 62–66.
- RITTER, J.: Die Aufgabe der Geisteswissenschaften in der modernen Gesellschaft (1961). Münster 1963.
- WENIGER, E.: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. Prolegomena zu einer Geschichte der pädagogischen Theorie (1936). In: E. WENIGER: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim und Basel 1975, S. 107–123.
- WENIGER, E.: Die Theorie des Bildungsideals. In: Handbuch der Pädagogik, hrsg. von H. NOHL und L. PALLAT. 3. Band. Berlin-Leipzig 1930, S. 3–35.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dietrich Benner, Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin